

Rückriem, Georg

Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung

Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 109 -116. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Rückriem, Georg: Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung - In: Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 109 -116 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232492 - DOI: 10.25656/01:23249

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232492>

<https://doi.org/10.25656/01:23249>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Lehrerausbildung
auf dem Wege
zur Integration

Herausgegeben von Hans-Karl Beckmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

- Hochschuldozentin Dr. Gertrud Achinger, 3001 Altwarmbüchen, Königsbergerstr. 5
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstr. 48
Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, 32 Hildesheim, Greifswalder Str. 24c
Prof. Dr. Ulrich Bleidick, 2 Hamburg 13, Sedanstr. 18/19, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Fachausschuß 9, Sonderpädagogik
Ob. St. Dir. Dr. Kurt Fackinger, 63 Gießen, Reichenberger Str. 3
Wiss. Ass. Dr. Klaus Feldmann, 2848 Vechta, Mühlenstr. 41
Prof. Dr. phil. habil. Gert Heinz Fischer, Oberstudiendirektor, Leiter des Studienseminars I für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Kassel, 35 Kassel-Harl., Buchenweg 20
Prof. Dr. Helmut Freiwald, 29 Oldenburg, Wittsfeld 72
Prof. Dr. Gustav Grüner, 6101 Seeheim, Wingertsweg 20
Roland Hein, 355 Marburg/L., Forschungsstelle für vergl. Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg, Am Krummbogen 28
Prof. Dr. Wilhelm Himmerich, 6251 Eschhofen, Bahnhofstr. 44
Ass. des Lehramts Dr. Hartmut Hoefer, 33 Braunschweig, Donnerburgweg 50
Wiss. Ass. Dr. Dietrich Hoffmann, 34 Göttingen, Bühlstr. 2
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans Arno Horn, 6 Bergen-Enkheim, Danziger Str. 3
Akad. Rat Dr. jur. Eberhard Knittel, 355 Marburg/L., Savignyhaus, Universitätsstraße 6
Priv.-Doz. Dr. med. Horst Kuni, 355 Marburg/L., Lahnstr. 4a, Klinik und Poliklinik für Nuklearmedizin
Prof. Dr. Dieter Lüttge, 32 Hildesheim, Braunsberger Str. 48
Prof. Dr. Hans Rauschenberger, 6 Frankfurt/M 50, Kurzröderstr. 7
Prof. Dr. Wolfgang Roscher, 32 Hildesheim, Carlo-Mierendorff-Str. 53
Prof. Dr. Friedrich Roth, 6051 Nieder-Roden, Leipziger Ring 279
Dr. Leo Roth, Päd. Hochschule Niedersachsen, Abt. Göttingen, Empirisches Forschungs- und Lehrzentrum, 34 Göttingen, Waldweg 26
Prof. Dr. Georg Rückriem, 4401 Roxel bei Münster, Danziger Straße 8
Prof. Dr. Tobias Rülcker, 1 Berlin 41, Oehlertring 27
Prof. Dr. Karl Sauer, 314 Lüneburg, Thornerstr. 10
Wiss. Ass. Hans J. Schmidt, 314 Lüneburg, Magdeburger Str. 66
Prof. Dr. Kay Spreckelsen, 334 Wolfenbüttel, Kleine Breite 16
Prof. Dr. Hartmut Vogt, 46 Dortmund-Hörde, Alemannenstr. 4
Prof. Dr. Gerhard Wehle, 404 Neuss, Lörickstr. 37

Inhalt

Vorwort

I. Gegenwärtige Situation der Lehrerausbildung

GERHARD WEHLE	Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen	1
KURT FACKINER	Situation und Probleme der Gymnasiallehrausbildung aus der Sicht der zweiten Phase	9
GUSTAV GRÜNER	Das Studium der Lehrer an beruflichen Schulen in der BRD — Tatbestände und Probleme	15
ULRICH BLEIDICK	Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen	23
HARTMUT VOGT	Lehrerbildung in der DDR	31
HANS ARNO HORN	Die Lehrerausbildung in Schweden	49
ROLAND HEIN	Die Lehrerausbildung in Frankreich	61

II. Reformvorschläge in systematischer und vergleichender Sicht

GERT HEINZ FISCHER	Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung — Anmerkungen zum Stand der Diskussion	73
EBERHARD KNITTEL	Reform der Juristenausbildung	97
HORST KUNI	Die Phasen der medizinischen Ausbildung	105

III. Hochschuldidaktische Probleme der Lehrerausbildung

1. Die „Grundwissenschaften“ in der Lehrerausbildung

GEORGE RÜCKRIEM	Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung	109
TOBIAS RÜLCKER	Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung	117
HELMUT FREIWALD	Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft	123
DIETER LÜTTGE	Stellung und Funktion der Psychologie in der Lehrerausbildung	129
GERTRUD ACHINGER/ KLAUS FELDMANN	Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerausbildung	135

2. Die Stufenproblematik

HANS RAUSCHENBERGER	Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen	141
---------------------	---	-----

3. Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften

WILHELM HIMMERICH	Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften	149
WOLFGANG ROSCHER	Ästhetische Erziehung heute — Hochschuldidaktische Probleme und Bezugssysteme	155
KAY SPRECKELSEN	Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula	161

4. Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung

HANS-KARL BECKMANN	Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung	167
GERT-HEINZ FISCHER	Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung	179
FRIEDRICH ROTH	Ein Zentrum für Lehrerausbildung und Hochschuldidaktik	187

IV. Besprechungen

KARL SAUER	Hans-Karl Beckmann: Lehrerseminar-Akademie-Hochschule	197
HARTMUT HOEFER	Hans-Günther Bigalke: Studienseminar und Lehrerausbildung	199
LEO ROTH	Karl Frey und Mitarb.: Der Ausbildungsgang der Lehrer	203
HANS-WERNER BAUMANN	Gottfried Preissler: Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung	207
DIETRICH HOFFMANN	Heinrich Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld, Lehrerbildung	209
HANS-J. SCHMIDT	Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, hg. von H.-K. Beckmann	213

Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung

I. In der Diskussion um Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung sind einige „essentials“ herausgearbeitet worden, die heute als abgeklärt gelten können.

Dazu gehören:

1. Wissenschaftliche Aufgabe der PH ist Forschung, Lehre und Studium in den Erziehungswissenschaften und den Fachwissenschaften.
2. Diese Aufgabe wird grundsätzlich mit Bezug auf künftige Praxis realisiert. Dabei umfaßt „Praxis“ nicht nur alle Schulformen und -stufen, sondern auch alle außerschulischen pädagogischen Tätigkeiten.
3. Grundsätzliche Praxisbezogenheit bedeutet für die Fachwissenschaft, daß die fachimmanente Systematik in Relation gesetzt werden muß zur unabdingbaren fachdidaktischen Reflexion: Fachwissenschaft wird auf Fachdidaktik hin studiert. (VON HENTIG)
4. Fachdidaktik ist unlösbar verknüpft mit bildungstheoretischen Voraussetzungen einerseits, mit Bedingungen des Lehrens und Lernens in spezifischen Institutionen (z. B. Schulpädagogik) andererseits. (W. KLAFIK)
5. Bildungstheorie und Theorie des Lehrens und Lernens sowie darüber hinaus alle erziehungswissenschaftlichen Fragen im engeren Sinne sind ohne den Beitrag der „Nachbardisziplinen“ nicht zu klären.

Es wird eingeräumt, daß im einzelnen modifizierende Auffassungen vorliegen. Es geht jedoch nicht darum, eine unterschiedlose Uniformität der Meinung zu behaupten als vielmehr den Rahmen eines Consensus deutlich zu machen, der aus einer quantitativ höchst umfangreichen, differenzierten und detaillierten Diskussion hervorgegangen ist.

II. Mit der Abklärung dieser essentials können einige Einwände als grundsätzlich überwunden angesehen werden, auch wenn sie in offener Unkenntnis ihrer Geschichtlichkeit mit periodischer Regelmäßigkeit aufflackern.

So zum Beispiel:

1. Die Behauptung der Identität von Fachsystematik und Fachdidaktik bzw. von Sachkenntnis und Vermittlungsfähigkeit, mit der die Notwendigkeit der Didaktik überhaupt bzw. ihrer wissenschaftlichen Gestaltung und erziehungswissenschaftlichen Begründung bestritten wird.
2. Die Behauptung der Priorität von Fachwissenschaft und Fachdidaktik gegenüber der Erziehungswissenschaft, mit der die Notwendigkeit der bildungstheoretischen, lerntheoretischen und erziehungstheoretischen Reflexion entweder grundsätzlich oder im Rahmen der 1. Phase der Lehrerausbildung bestritten wird.
3. Die Behauptung der Auswechselbarkeit von Erziehungswissenschaften und Nachbarwissenschaften, mit der die Notwendigkeit einer Integration der Studieninhalte bestritten wird.

Es wird eingeräumt, daß dieser Katalog von Einwänden noch ergänzt werden müßte und daß die Diskussion dazu durchaus noch im Gange ist. Es erscheint andererseits angesichts des Diskussionsstandes als wenig zweckmäßig, erneut in die Darstellung und Begründung der von der bisherigen Diskussion bereits hinreichend klar formulierten Funktion und Stellung der Erziehungswissenschaften im Rahmen der Lehrerausbildung einzutreten. Vielmehr soll zunächst auf eine Funktion aufmerksam gemacht werden, deren Erwähnung zwar auch nicht fehlt, die aber nicht im vergleichbaren Maße selbstverständlich ist.

III. Problematisch ist eigentlich jene Funktion, auf deren Grundlage die erwähnten „essentials“ formuliert werden: die Funktion der Erziehungswissenschaft als Strukturprinzip der gesamten Konzeption der Pädagogischen Hochschule.

1. Diese Funktion wird bezeichnenderweise bereits angedeutet, im Begriff der „Erziehungswissenschaften“, mit denen das Gutachten des Studienausschusses im Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen die vier „Hauptgebiete“: Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Didaktik der Sachgebiete und die Nachbarwissenschaften zusammenfaßt¹).
2. Sie wird formal deutlicher in der Forderung H. ROTHs nach „Integration“ angesichts der zunehmenden Spezialisierung aller Wissenschaften²): Da die Integration der auseinanderstehenden Disziplinen nicht mehr von einem einzelnen geleistet werden kann, „sollten einige Fachvertreter, so paradox es klingen mag, als ‚Spezialisten‘ für die Integration beauftragt werden, so etwa der für Allgemeine Pädagogik“. — Diese ‚Spezialisten‘ hätten den Geist des jeweiligen Ganzen darzustellen. (315)
3. Die inhaltliche Bedeutung dieser Funktion ist besonders klar formuliert in einem Bericht von 1970 über die Tagung der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes mit

dem Thema „Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung“³⁾, auf der es erklärtermaßen „um Fragen der Funktion der Pädagogik in der Lehrerbildung“ ging: „Den Kern des Faches Pädagogik sollte eine Anthropologie bilden. Sie umfaßt eine integrative Schau der Kräfte des Menschen, des Verhältnisses seiner Kräfte zueinander, des Menschen in seiner sozialen Umwelt, des Menschen vor den ideellen Mächten und des Menschen vor Gott. — Wenn hier die Rede von den Kräften des Menschen ist, so denke ich an Einteilungen, wie sie Pestalozzi mit seiner Unterscheidung von Kopf (Intellekt), Herz (Sittlichkeit und Religion) und Hand (Fertigkeiten, praktische Fähigkeiten) getroffen hat. —

Als soziale Umwelt verstehen wir die Familie, den Mitmenschen, die Gemeinde und den Staat. Es handelt sich hier darum, die Entwicklung des Menschen im Wechselspiel zu sehen, zugleich aber auch Zielvorstellungen über die mögliche Gestaltung dieser sozialen Gruppen, das Verhältnis ihrer Glieder zueinander und das Verhältnis des Kindes zu ihnen zu entwickeln, also zu sagen, was die Familie, was die Eltern dem Kinde sein können, wie man den Mitmenschen, den Staat sehen kann. — In ähnlicher Weise sollte der Lehramtskandidat die Grundprinzipien der Ethik kennenlernen und vermehren, wie der Christ die Frage nach Ursprung und Bestimmung seines Lebens und der Welt zu verstehen sucht.“ (26/27)

4. Natürlich ist das deutsche Selbstverständnis in dieser Frage sehr viel stärker säkularisiert, hinsichtlich der hier artikulierten Funktion ist es jedoch gleich: Auch im deutschen Selbstverständnis entwirft die Pädagogik das Weltverständnis und die Sichtweite der gesellschaftlichen Wirklichkeit, entwirft sie die Vorstellung der beruflichen Praxis, wie sie sein sollte, und leitet sie daraus die Zielvorstellungen ab, die dann für die anderen Fächer geltend gemacht werden. Als Beispiel diene die Aussage des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen über das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Nachbarwissenschaften: „Das Mißverständnis, als handele es sich um ein volles Studium der genannten Fächer, ist abzuwehren; sie sollten schwerpunkthch studiert werden. Die Nachbarwissenschaften sind sinnvoll einzuordnen, indem sie ihren notwendigen — oft indirekten Beitrag zur Erhaltung der Erziehungswirklichkeit und zur Klärung der erzieherischen Aufgaben und Ziele geben.“ (22)

IV. Die eigentliche Problematik dieser Funktion entzündet sich an der offenbaren Diskrepanz zwischen 1. und 2. Phase der Lehrerbildung. Diese Diskrepanz ist Ausdruck der Unvereinbarkeit jener entworfenen Praxis und ihrer mitentworfenen gesellschaftlichen Bedingungen mit der tatsächlichen Gesellschaft und der in ihr enthaltenen Praxis. Hier muß daher m. E. auch die Diskussion der Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung ansetzen.

1. Um dem einzelnen Lehrstuhlvertreter gerecht zu werden, muß eingeräumt werden, daß dieses die organisatorische Struktur der Lehrerbildung bis hin zu den Studien- und Prüfungsordnungen bestimmende Verständnis der integrativen Funktion der Erziehungswissenschaft längst nicht mehr selbstverständlich ist. Weder wird die „Allgemeinheit“ der Allgemeinen Pädagogik, noch die Welt-Anschaulich-

keit der Anthropologie, noch die Zeitüberhobenheit der beruflichen Aufgaben des Lehrers heute noch uneingeschränkt geteilt. Verfolgt man die Ankündigungen in den Vorlesungsverzeichnissen, hat man eher Anlaß, von einer Profilneurose der Allgemeinen Pädagogik zu sprechen.

2. Jedoch ist diese subjektive Unsicherheit nur Ausdruck einer gesellschaftlich bedingten veränderten Einstellung gegenüber diesem herkömmlichen Selbstverständnis von der integrativen Funktion der Erziehungswissenschaft. Diese veränderte Einstellung zeigt sich z. B. in der verschärften bis schroffen Kritik an den historischen Inhalten der Erziehungswissenschaft, denen jede Bedeutung für die beruflichen Aufgaben des Lehrers abgesprochen wird. Sie zeigt sich weiter in der verstärkten Wertschätzung aller direkt ausbildungsrelevanten Inhalte, vor allem in der uneingeschränkten Förderung aller Ansätze zur Hervorbringung beruflicher Verhaltensweisen und Fähigkeiten.

3. Sie ist zurückzuführen auf die Einsicht der spätkapitalistischen Gesellschaft in den Verwertungszusammenhang menschlicher Qualifikation. Dem ausschließlich an ökonomistischen Kriterien der Effektivität und Rentabilität orientierten Interesse dieser Gesellschaft mußte der bisherige Pluralismus der erziehungswissenschaftlichen Theorieansätze und ihre Distanz gegenüber einer unmittelbaren Berufsvorbereitung als unrationelle Form der Produktion von Qualifikationen erscheinen. Dies um so mehr als sowohl im Pluralismus als auch in der Distanz gegenüber herrschender Praxis tendenziell ein Moment der Kritik an den Mechanismen der Herrschaftssicherung in dieser Gesellschaft enthalten war. Es erscheint daher nur konsequent, wenn mit breiterer Unterstützung von Wirtschaft und Politik ein Ansatz entwickelt würde, der die Diskrepanz von Theorie und Praxis zugunsten der Praxis aufzuheben versprach.

V. An die Stelle der Integrationsfunktion der Erziehungswissenschaft tritt jetzt die Curriculumentwicklung.

1. Die in der Bundesrepublik inzwischen breit angelaufene Diskussion zur Hochschuldidaktik hat die Übertragung der Technik der Curriculumentwicklung auf den Hochschulbereich vielfach gefordert, wenn auch erst vereinzelt in Angriff genommen. Bezüglich der Lehrerbildung sind die Arbeiten von KARL FREY am weitesten fortgeschritten⁴⁾.

2. Übertragung der Curriculumentwicklung heißt auch im Hochschulbereich zunächst Ermittlung, Entscheidung, Operationalisierung von Lernzielen. Voraussetzung dafür sind Analysen der Lernzielvorstellung bei relevanten Bezugsgruppen, Analysen des Berufsfeldes, Analysen der beruflichen Sozialisation, hochschulpolitische und wissenschaftsdidaktische, hochschuldidaktische und wissenschaftssoziologische Untersuchungen, die in den Vereinigten Staaten bereits relativ weit vorangetrieben sind, bei uns aber noch völlig in den Anfängen stecken.

3. Die Frage nach der Funktion der Erziehungswissenschaften setzt — wenn sie

eine programmatische Antwort erwartet — in allen diesen Fragen Ergebnisse voraus, die es noch nicht gibt.

Man könnte allenfalls einen Katalog von Problemen aufstellen, die in besonders vordringlichem Maße der Klärung bedürfen. Dazu gehört sicher die Ergänzung der Lernziele aus dem kognitiven Verhaltensbereich — bisher Schwerpunkt bis ausschließlicher Inhalt der Lehrerbildung — um solche aus den emotional-sozialen und psycho-motorischen Verhaltensbereichen als auch die Entwicklung völlig neuer entsprechender Verfahren der Lehre. Daß Lernziele dieser Art die Funktion der Erziehungswissenschaft und der Grundwissenschaft verändert, scheint mir auf der Hand zu liegen. Schon jetzt aber konkrete Aussagen über diese veränderte Funktion zu machen, wäre verfrüht. Wohl aber sind Aussagen über die Auswirkung dieser Veränderung auf die Integrationsfunktion der Erziehungswissenschaft möglich, die m. E. so gravierend sind, daß nicht bloß die Lehrstuhlinhaber der Pädagogik sich so eingehend wie möglich mit der veränderten Situation vertraut machen sollten.

VI. Dadurch wird die strukturierende Funktion der Erziehungswissenschaft fundamental verändert.

1. Das Ausbildungsziel wird nicht mehr von der Erziehungswissenschaft entworfen, sondern mit dem Instrumentarium der Curriculumentwicklung aus dem Berufsfeld, d. h. der faktischen Praxis abgeleitet.
2. Bezugshorizont des Ausbildungszieles ist nicht mehr die von der Erziehungswissenschaft entworfene Anschauung der Welt, sondern sind die empirisch erforschten Bedingungen der herrschenden Gesellschaft.
3. Erziehungswissenschaft ist nicht mehr strukturierendes Prinzip der PH, sondern untergeordnete Fachwissenschaft, nicht mehr Integration aller Einzelwissenschaften, nicht mehr „Geist des Ganzen“, sondern selbst Einzelwissenschaft.
4. Der Pluralismus der erziehungswissenschaftlichen Theorieansätze wird aufgehoben und auf Lernzielfunktionalität hin reduziert.
5. An die Stelle der Integrationsfunktion der Erziehungswissenschaft tritt die Formierungsfunktion der Curriculumentwicklung.

VII. Die formierende Funktion der Curriculumentwicklung wird heute in den Ansätzen zur Hochschulreform von den Politikern faktisch erzwungen, ohne jedoch den kritisch-emanzipativen Begründungszusammenhang zu übernehmen und den wissenschaftlichen Legitimierungsprozeß abzuwarten.

1. Die Beurteilung des politischen Engagements der deutschen Versuche in der Curriculumentwicklung, wie sie FRANK ACHTENHAGEN⁵⁾ und HILBERT MEYER formulieren, wird man sicher teilen können (wenn auch mit Vorbehalten gegenüber

der Verallgemeinerung): „Jeder der im deutschsprachigen Raum vorgelegten Versuche versteht sich als im Ansatz emanzipativ und setzt sich polemisch von einem rein technokratischen Vorgehen ab, das sich dem wissenschaftlichen Dezisionismus des politisch-gesellschaftlichen Bereichs unkontrolliert aussetzen müsse“. (19)

„Nirgends fehlt der Hinweis darauf, daß die zu solchen Veränderungen (Revision des Curriculums als Bildungsreform) notwendigen politischen Entscheidungsprozesse aufgedeckt und einer öffentlichen Kontrolle zugeführt werden sollen“. (17)

2. Man wird umso bereitwilliger zustimmen, als ACHTENHAGEN/MEYER einschränkend hinzufügen: „Die Probleme einer konsistenten Explikation des Kontrollbegriffs sind bis jetzt allerdings nur unzureichend gelöst“; und: „alle diese Versuche (haben) nicht das Problem gelöst, wie eine Verzerrung der zu definierenden Qualifikationen zu vermeiden ist.“ (19)

3. Ist man insofern geneigt, den Gesamtansatz der Curriculumentwicklung grundsätzlich zu akzeptieren, so kommt man andererseits doch nicht um die Tatsache herum, daß nach allen methodologischen Regeln dieses Ansatzes produzierte Aussagen auch auf dem Gebiet von Hochschulcurricula zur Zeit und auch wohl auf lange Sicht hinaus noch nicht möglich sind. Die nüchterne zusammenfassende Abschätzung der Möglichkeiten und Grenzen bei ACHTENHAGEN/MEYER ist sehr geeignet, hier einige Illusionen auszuräumen⁶⁾.

4. Trotzdem geschieht in ihrem Namen genau das, was die Curriculumforscher strikt vermeiden möchten: eine technokratische Behandlung von Hochschulcurricula, d. h. von Studiengängen und -ordnungen, deren unkontrollierbare Beeinflussung durch den „vorwissenschaftlichen Dezisionismus des politisch-gesellschaftlichen Bereichs“ offen zutage liegt.

Angesichts der zur Zeit noch nicht lösbaren Zielfrage konzentriert sich die öffentliche Förderung auf die Lösung der Methodenfrage. „Das heißt: Die Trennung, die das Problem darstellt, wird zur Strategie der Lösung erhoben“⁷⁾. Auf der Grundlage technologischer Lösungen durchgeführte Strukturreformen zementieren aber nur die zwar unkontrolliert, aber durchaus mit Interesse unterschobenen Ziele und Inhalte und machen die Anstrengungen zur Curriculumentwicklung überflüssig.

5. Noch ehe die wichtigsten methodischen und methodologischen Voraussetzungen der Curriculumentwicklung geklärt sind, werden auf Bundesebene Institute zur Überprüfung der Eingangsqualifikation (und dies gegen alle vielfach bestätigte wissenschaftliche Erkenntnis von der Unzulänglichkeit und prinzipiellen Unvergleichbarkeit von Zeugniszensuren), zur objektivierten Überprüfung der Ausgangsqualifikation, zur Überprüfung und Erhöhung der Durchlaufgeschwindigkeit sowie zur Technisierung und Automatisierung von Unterricht und Prüfung eingerichtet. Als eine der drei schlimmsten Gefahren der Universität bezeichnet VON HENTIG „die Restauration mit Hilfe von Studienzeitbeschränkungen, numerus clausus, vermehrten und verschärften Prüfungen, Ordnungsgesetzen, zentralisierten Zulassungs- und Zuweisungsinstanzen, einer Trennung von Forschung und Lehre und d. h. durch Abschieben der belästigenden Ausbildung auf zwar ‚staterhöhte‘, aber gleichwohl forschungsabhängige Einrichtungen — und dies alles womöglich begleitet von einer handfesten wirtschaftlichen Rezession; käme es dazu, das nächste 1933 wäre schon in das Geschichtsbuch eingetragen“. (24)

VIII. Wenn aber die Curriculumentwicklung bisher weder theoretisch noch praktisch das Problem lösen kann, „wie eine Verzerrung der zu definierenden Qualifikationen zu vermeiden ist“, dann muß die Reflexion über die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung von den die Verzerrung auslösenden Faktoren ausgehen, wenn sie sich nicht dem „vorwissenschaftlichen Dezisionismus des politisch-gesellschaftlichen Bereiches“, genauer: den Interessen der herrschenden Gruppen ausliefern will.

1. Das bedeutet in erster Linie Ideologiekritik an allem, was in den Bereich der Erziehungswirklichkeit fällt: Schulbüchern, Erlassen, Gesetzen, Lehrbüchern, Theorien, vorherrschenden Meinungen, Rollenbewußtsein, Praxis usw.

2. Das bedeutet darüber hinaus, daß die Lehrerbildung als „Inbegriff einer Konfliktsituation“⁽⁸⁾ zu organisieren ist, d. h. Vorbereitung auf das Erkennen und Durchschauen von Konfliktsituationen und Anpassungszwängen im konkreten Bereich der zu erwartenden Praxis.

3. An konkreten Beispielen ideologischer Praxis müssen Formen der Auseinandersetzung und Konfliktlösung gesucht und konkrete Strategien eingeübt werden.

4. Die zu erwartenden Repressionen müssen simuliert und durchgespielt werden, um an ihnen die Bedeutung gruppenspezifischer Formen der Auseinandersetzung zu erkennen und solche Formen zu entwickeln und zu üben, die die Isolation und Ohnmacht des einzelnen in dieser Auseinandersetzung überwinden helfen, d. h. Formen kollektiven Lernens und das Lernen kollektiver Strategien der Konfliktbewältigung.

5. Das bedeutet Verzicht auf ausschließlich oder überwiegend fachsystematische Anordnung der Inhalte, vielmehr deren Auswahl und Ausrichtung auf die konkreten Beispiele der Praxis hin. Konkret: „Projektbezogenes Lernen als didaktisches Prinzip“⁽⁹⁾.

6. Ausdrücklich bedeutet dies den *Verzicht auf die strukturierende und integrierende Funktion der Erziehungswissenschaft, vielmehr eine Betonung ihrer emanzipativen und innovativen Funktion.*

7. Die hier genannten Möglichkeiten sind jedoch keine spezifischen der Erziehungswissenschaft, sondern welche, die jede der Nachbarwissenschaften von ihrem spezifischen Ansatz aus realisieren kann und sollte.

8. Man wird H. P. MÜLLER zustimmen müssen, wenn er die Befürchtung ausspricht, daß wir für eine bessere Schule und eine bessere Gesellschaft gegen die faktische Schule und die faktische Gesellschaft erreichen müssen: „In letzter Folgerichtigkeit muß einsichtig werden, daß die Lehrer so ausgebildet werden müssen, daß sie die Schulen von Grund auf umgestalten wollen und können. Die Lehrerbildung wird sich so gegen die heutigen Schulen und auf bessere Schulen der Zukunft ausrichten“⁽¹⁰⁾. Was die Erziehungswissenschaft und die Grundwissenschaften dazu beitragen können, ist m. E. zur Zeit die wichtigste Überlegung zu ihrer Funktion in der Lehrerbildung.

Anmerkungen

- 1 HANS STOCK (Hrsg.), Pädagogische Hochschule und Universität. Bedingungen und Möglichkeiten einer künftigen Lehrerbildung. Gutachten eines Studienausschusses des Arbeitskreises pädagogischer Hochschulen. Weinheim 1964, S. 22.
- 2 HEINRICH ROTH: Sinn und Auftrag der Pädagogischen Hochschulen, in: HEINRICH ROTH, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hrsg. von HANS THIERSCH und HANS TÜTKEN, Hannover, 1967, S. 315.
- 3 HANS AEBLI: Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung, in: HANS GEBUG (Hrsg.): Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung, Basel 1970, S. 26/27.
- 4 Vgl. KARL FREY: Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung. Bericht Bd. I: Die Lehrerbildung in der Schweiz; Bericht Bd. II: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim, Berlin, Basel 1969; derselbe: Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung, in: Schweizerische Lehrerzeitung, 114 (1969) 400—405; derselbe: Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung, in: HANS GEBUG: Die päd. Disziplinen, a. a. O., S. 18—25.
- 5 FRANK ACHTENHAGEN und HILBERT L. MEYER (Hrsg.): Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.
- 6 Vgl. dazu auch: HILBERT L. MEYER: Das ungelöste Reduktionsproblem in der Curriculumforschung, a. a. O., S. 106 ff.
- 7 HARTMUT VON HENTIG: Wissenschaftsdidaktik, in: Wissenschaftsdidaktik, 5. Sonderheft der Neuen Sammlung, hg. von H. v. HENTIG, LUDWIG HABER und PETER MÜLLER, Göttingen 1970, S. 21.
- 8 HANSPETER MÜLLER: Lehrer ausbilden: Für oder gegen Schule und Gesellschaft? Basel 1970, S. 8.
- 9 Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule. Hg. von der Konferenz der Pädagogischen Hochschule, Weinheim, Berlin, Basel 1970, S. 24.
- 10 MÜLLER, a. a. O., S. 9.